

TARTU ÜLIKOOL

Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Mikk Joorits

Klassikaaslaste käitumise tajumine ja motivatsioon

erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides

Rakvere Reaalgümnaasiumis 7. ja 8. klassi õpilastel

**Perception of peers behavior and motivation in physical education classes with different
curricular activities among 7th and 8th grade students in Rakvere Reaalgymnasium**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja:

Dotsent, A. Koka

Tartu, 2016

SISUKORD

SISUKORD.....	2
LÜHIÜLEVAADE	3
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	5
1.1 Õpilaste autonoomsust toetav kaasõpilaste käitumine	5
1.2 Motivatsiooni liigid enesemääratluse teooria kontseptsiooni põhjal.....	7
1.3 Motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides.....	9
2. UURIMISTÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	11
3. METOODIKA.....	12
3.1 Vaatluselused ja uuringu korraldus	12
3.2 Uuringu sisu	12
3.3 Küsimustikud	13
3.3.1. Õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslaste käitumise tajumise hindamine.....	13
3.3.2. Kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumise hindamine	14
3.3.3. Motivatsioon kehalises kasvatuses üldiselt	14
3.3.4 Motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides.....	14
3.4 Andmete statistiline analüüs.....	15
4. TÖÖ TULEMUSED	16
4.1 Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis poistel.....	16
4.2. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis tüdrukutel	16
4.3. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis 7. klassi õpilastel.....	17
4.4. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis 8. klassi õpilastel.....	18
4.5. Soolised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis	19
4.6 Vanuselised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis.....	21
5. TÖÖ TULEMUSTE ARUTELU	24
5.1 Kehalise kasvatuses tunni temaatika seos erinevustega uuringutunnustes	24
5.2 Soolised erinevused uuringutunnustes erineva temaatikaga kehalise kasvatuses tundides	25
5.3 Vanuselised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis.....	26
6. JÄRELDUSED	28
7. KASUTATUD KIRJANDUS	29

LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk: Töö eesmärgiks oli uurida õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumist, klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumist ja suhtelist motivatsiooni erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides Rakvere Reaalgümnaasiumi 7. ja 8. klassi õpilastel.

Metoodika: Uuring koosnes ankeetküsitlusest, millele vaatlusalused vastasid neljal korral kahe kuu jooksul. Õpilastel paluti vastata küsimustikule mõeldes kehalisele kasvatuses üldiselt, aga ka kohe peale erineva sisuga (kergejõustik, võimlemine, pallimäng) kehalise kasvatuses tundi. Lõplikuks vaatlusaluste arvuks oli 84, kes vastasid küsimustikule kõigil neljal mõõtmiskorral.

Tulemused: Tüdrukud tajusid oluliselt kõrgemalt kehalise kasvatuses tundides üldiselt klassikaaslaste poolset autonoomsust toetavat käitumist ning poisid omakorda tajusid oluliselt kõrgemalt kõigis tundides kaaslaste poolset kontrollivat käitumist. Suhteline motivatsiooniindeks oli poistel kõrgem kõigis erineva sisuga tundides ja ka kehalises kasvatuses üldiselt. Seitsmenda ja kaheksanda klassi õpilaste vahel ei esinenud erinevust kaaslaste poolse autonoomse toetuse ja kontrolliva käitumise tajumises, kuid 8. klassi õpilaste suhteline motivatsiooniindeks oli oluliselt kõrgem võrreldes seitsmenda klassiga.

Kokkuvõte: Erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, suhtelises motivatsioonis ning klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumises on seotud kehalise kasvatuses tunni sisuga.

Märksõnad: kontrolliv käitumine, autonoomne toetus, motivatsioon, klassikaaslaste, kehaline kasvatus

Abstract

Aim: The purpose of this study was to examine students perception of autonomy supportive behavior by peers, perceived peers' controlling behavior and relative motivation in physical education classes with different curricular activities among 7th and 8th grade students of Rakvere ReaalGymnasium.

Methods: The research was based on questionnaires and consisted of four measurements during 2 month period. Students were first asked to complete the questionnaire designed to measure their general feelings about physical education but also after lessons with different curricular activities (i.e., track and field athletics, gymnastics, and ballgames). The complete data across four measurements were available from 84 students.

Results: Results showed that boys perceived significantly higher peers' controlling behavior than girls in every different curricular activity lesson. Girls, on the other hand, perceived significantly higher autonomy supportive behavior by their peers in physical education generally. Boys motivation was significantly higher in every different curricular activity lesson and in physical education generally. There wasn't any difference between 7th and 8th grade students perception of autonomy support and perceived controlling behavior but students in 8th grade were more motivated.

Conclusions: The different curricular activities in physical education classes are related to differences in students' perception of autonomy supportive behavior by their peers, perceived peers' controlling behavior, and relative motivation.

Keywords: controlling behavior, autonomy support, motivation, peers, physical education

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1 Õpilaste autonoomsust toetav kaasõpilaste käitumine

Kehalist kasvatust peetakse hilisema füüsiliselt aktiivse elustiili aluseks (Ward, Saunders & Pate, 2007) ning uuringud on näidanud seost teismeliste kehalise kasvatuses tundidest saadud positiivsete kogemuste ning hilisema vaba aja sportliku veetmise vahel (Cox, Smith & Williams, 2008). On üldteada tõde, et kehalisel kasvatusel ja spordil on märkimisväärne osa hea tervise kujunemises, kuid kahjuks motivatsioon kehalise kasvatuses tundides aktiivselt osaleda väheneb vanuse kasvades (Biddle, 1995). Teismeikka jõudes on õpilaste kognitiivsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud kogemused kehalises kasvatuses üsnagi erinevad (Cox & Ullrich-French, 2010). Õpilased, kes tegelevad väljaspool kooli mõne spordialaga, tunnevad ennast kooli kehalise kasvatuses tundides oluliselt mugavamalt ja paremini võrreldes nendega, kes vabal ajal sporti ei tee (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2001). Fox (1992) selgitas välja, et lastel, kes ei tegele ühegi spordialaga, on kehalise kasvatuses tundides palju raskem uusi oskusi omandada ning see mõjutab nende enesekindlust.

Kehalise kasvatuses tundidega seotud uuringute puhul on leitud seoseid rahulolu ja tahtejõu vahel. Mida suuremat sotsiaalset toetust ja julgustamist õpilased tajuvad, seda suurem on klassi ühtsus ja autonoomia ning õpilaste enesekindlus (Cox & Williams, 2008). Head suhted õpetajate ja klassikaaslastega muudavad tunnid õpilaste jaoks nauditavaks ning vähendavad nende muret ja ärevust oma õpitulemuste ja soorituste pärast (Cox, Duncheon & McDavid, 2009).

Võrdlemisi vähe leidub uurimusi, mis käsitlevad, kuidas mõjutavad õpilasi erinevat sorti suhted. Näiteks kas lähedane sõprus klassikaaslastega kompenseerib selle, kui õpetaja toetus on madal ning kas positiivsed suhted vaid õpetajaga tagavad sama resultaadi, kui positiivsed suhted nii õpetaja kui kaaslastega (Cox & Ullrich-French, 2010). Ullrich-French ja Smith (2006, 2009) uurisid sportliku motivatsiooni seost erinevate suhtekombinatsioonide puhul – suhted vanematega, klassikaaslastega ja sõpradega. Uuringu tulemustest selgus, et kui õpilane tajus vähemalt kahte positiivset suhet eelpool nimetatutest, siis oli ka tema sportlik motivatsioon suurem ja seda suurem oli tõenäosus, et ta tahtis spordiga tegeleda ka oma vabal ajal, väljaspool kehalise kasvatuses tunde. Seega ilmneb, et sportliku motivatsiooni kontekstis on sotsiaalne toetus väga tähtsal kohal. Kehalise kasvatuses puhul peetakse häid suhteid klassikaaslastega väga oluliseks psühholoogiliseks vajaduseks. Õpilaste omavahelised suhted

klassis mõjutavad nende koolirõõmu ja motivatsiooni tunduvalt rohkem, kui suhted õpetajatega (Sage & Kindermann, 1999).

Uuringud on näidanud, et õpilaste motivatsiooni osaleda kehalises kasvatuses mõjutavad nii suhete kvaliteet oma lähimate sõpradega klassis kui ka see, kui aktsepteerituna nad ennast kaaslaste poolt tajuvad ehk teisisõnu, kui rahuldatud on nende seotuse vajaduse tajumine (Barkoukis et al., 2010; Hagger & Chatzisarantis 2007). Kui õpilased tajuvad kehalises kasvatuses oma kaaslaste poolt autonoomsuse toetust, siis vägagi tõenäoliselt on nad siis ka ise sisemiselt rohkem motiveeritud ehk tegemist on autonoomse motivatsiooniliigiga. Samas kui õpilane tunneb kehalise kasvatuses suhtes autonoomset motivatsiooni, siis ei saa selle põhjal väita, et ta tunneks samasugust motivatsiooni ka vaba aja füüsilise tegevuse suhtes. Pigem on kehalises kasvatuses saadaval kompetentsuse ja autonoomsuse vajaduste rahuldatusel positiivne seos vabal ajal tehtava füüsilise tegevuse või treeninguga (Barkoukis et al., 2010; Koka, 2013).

Et hinnata õpilaste autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajadust toetava kaasõpilase käitumise tajumist, kasutasid Viira ja Koka (2012) oma uurimuses 15-väitelist vajaduste toetuse skaalat, mis esialgselt oli välja töötatud õpetaja poolt saadava toetuse tajumise hindamiseks (Standage et al., 2005). Tulemustest ilmnis, et poisid, kes tegelesid ka vabal ajal spordiga, pidasid olulisemaks õpetaja poolt saadavat toetust, tüdrukutele aga oli olulisem kompetentsuse ja seotuse vajadust toetava käitumise tajumine oma kaaslaste poolt. Tüdrukud, kes olid kehaliselt aktiivsed ka väljaspool kooli tajusid tundides oma kaaslaste poolt suuremat sõbralikkust ja austust võrreldes tüdrukutega, kes sporti ei teinud. Lisaks selgus, et need tüdrukud ja poisid, kes osalesid erinevatel treeningutel, tajusid kehalise kasvatuses tundides oluliselt suuremat kompetentsust, mis toetab ka algselt püstitatud hüpoteesi (Viira & Koka, 2012). Teisest sarnasest uuringust selgus, et kui õpilane tajus õpetaja poolset toetust, siis olid rahuldatud tema kompetentsuse ja autonoomsuse vajadus ning kui pigem tajuti toetust kaaslaste poolt, siis oli rahuldatud seotuse vajadus. Selline tulemus ei ole üllatav, kuna selles vanuses õpilased loodavad siiski pigem õpetaja poolt saadavale tagasisidele ning see suurendab ka õpilaste autonoomset motivatsiooni rohkem kui kaaslaste poolt tajutav toetus (Koka, 2014; Koka, 2013).

Standage, Ntoumanis ja Treasure (2012) leidsid, et õpilased, kes tajusid kehalises kasvatuses tugevamat autonoomsuse toetust õpetajalt, olid kõrgema üldise enesehinnanguga. Hagger kolleegidega (Hagger et al., 2009) leidsid, et õpilased, kes kogesid autonoomsuse toetust oma kaaslaste ja oma vanemate poolt, omasid märkimisväärselt suuremat autonoomset ehk sisemist motivatsiooni oma vaba-aja tegevustes. Sõprade ja pere poolt saadav autonoomsuse toetus oli täiesti eraldiseisev kehalise kasvatuses õpetaja poolt saadavast

autonoomsuse toetusest. Viimane lisas autonoomset motivatsiooni pigem kehalise kasvatuses tundideks ning oli vähem seotud vaba aja veetmisega (Hagger et al., 2009). Kaaslasti autonoomselt toetav õpilane usub kaasõpilaste võimetusse ning toetab teisi omal algatusel, kuna ta on kaasõpilaste suhtes sisemiselt motiveeritud (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Kui õpilane tunneb ennast erinevatel sportlikel tegevustel tunnis füüsiliselt osavana, siis tajub ta kaaslaste poolt rohkem toetust ja see omakorda motiveerib teda tundides endast veel rohkem andma (Viira & Koka, 2012). Lisaks kasvatab see oluliselt õpilaste üldist enesehinnangut ja annab enesekindlust. Uuringud on näidanud, et madal enesehinnang teismeeas on seotud hilisema kehva vaimse ja füüsilise tervisega, madalama majandusliku toimetulekuga ning kõrgema riskiga kriminaalsele tegevusele, depressioonile ning suitsiidile kalduvusega täiskasvanueas (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005; Orth, Robins & Roberts, 2008).

1.2 Motivatsiooni liigid enesemääratluse teooria kontseptsiooni põhjal

Motivatsiooni mõiste tuleneb ladinakeelsest väljendist "movere" ja see tähendab sisemist seisundit, mis algatab inimeses vastava käitumise ja intensiivse tegevuse, et jõuda mingi püstitatud eesmärgi täitmiseni (Pintrich & Schunk, 1996; Sage, 1977). Motivatsiooni eri tüüpideks on sisemine motivatsioon, välimine motivatsioon ja amotivatsioon ning ilma nende tähendust teadmata ei ole võimalik motivatsiooni protsessidest aru saada (Deci & Ryan, 2000; Vallerand 1997, 2001).

Ryan ja Deci (2000) enesemääratluse teooria on olnud üheks teoreetiliseks aluseks motivatsiooniliste protsesside hindamisel kehalises kasvatuses. Selle abil saab eristada juba eelnevalt nimetatud autonoomset motivatsiooni, kontrollitud motivatsiooni ja amotivatsiooni ehk motivatsiooni puudumist. Enesemääratluse teooria kohaselt on õpilane autonoomselt motiveeritud, kui ta osaleb tundides rõõmuga, kuna naudib seal tehtavaid harjutusi/tegevusi (sisemine motivatsioon) või saab aru nende tegevuste olulisusest. Sisemiseks motivatsiooniks võib olla ka ainult mängurõõm (Hein, 1999). Kui õpilane osaleb kehalises kasvatuses kohusetundest või lihtsalt negatiivsete tunnete vältimiseks ning seetõttu, et temalt nõutakse seal osalemist, siis on tegemist kontrollitud motivatsiooniga (pealesurutud ja väline regulatsioon). Välimise motivatsiooni puhul loodetakse oma tegevusest saada mingisugust materiaalist tasu või tulemust ning sisemine huvi tegevuse vastu tegelikult puudub (Deci & Ryan, 1985). Välimine motivatsioon ehk käitumise regulatsioon jaguneb omakorda kolmeks: omaksvõetud ehk identifitseeritud regulatsioon, pealesurutud ehk introjektsiooniline regulatsioon ning väline regulatsioon (Ryan & Deci, 2000). Õpilasel puudub motivatsioon,

kui tal puuduvad kehaliseks kasvatusesks vajalikud oskused ja ta usub, et see tund on ebaoluline (amotivatsioon). Selle puhul õpilane ei taju seost osalemise ja resultaadi vahel ning ei leia endas sisemist soovi ega tungi tegevuses osaleda (Deci & Ryan, 1985).

Inimeste motivatsiooni hindamiseks on välja töötatud suhteline motivatsiooni indeks ehk autonoomsuse indeks, mis näitab seda, kas inimese tegevuses domineerivad kontrollivad või autonoomsed motivatsiooniliigid. Suhtelise motivatsiooni indeksi aluseks on indiviidi enese poolt igale motivatsiooni liigile antud tähtsus. Inimese antud hinnangud liidetakse kokku ning saadakse vastava tegevuse suhteline motivatsiooniindeks. Kui tulemuseks on kõrge indeks, siis domineerivad autonoomsed motivatsiooniliigid. Madala indeksi puhul domineerivad kontrollivad motivatsiooniliigid (Ryan & Connell, 1989). Suhtelise motivatsiooni indeksi arvutamisse on olulise panuse andnud Markland ja Tobin (2004), kes lisasid eelnevatele motivatsiooni liikidele amotivatsiooni. Sisemise motivatsiooni alaskaala keskväärtus korrutatakse +3, omaksvõetud motivatsiooni alaskaala keskväärtus +2, pealesurutud alaskaala keskväärtus -1, väline motivatsiooni alaskaala keskväärtus -2 ja amotivatsiooni alaskaala keskväärtus -3. Suhtelise motivatsiooni indeksi arvutamise valem on järgmine: $(\text{sisemine motivatsioon} \times 3) + (\text{omaksvõetud motivatsioon} \times 2) + (\text{pealesurutud} \times -1) + (\text{väline motivatsioon} \times -2) + (\text{amotivatsioon} \times -3) = \text{suhteline motivatsiooni indeks}$.

Enesemääratlemise teooria järgi on igal inimesel kaasasündinud psühholoogiline vajadus sobituda efektiivselt ümbritsevasse keskkonda ja omada häid sotsiaalseid suhteid (Ryan & Deci, 2007). Deci ja Ryan'i (1985; 2000, 2002) järgi on inimesel kolm kaasasündinud eluks vajalikku psühholoogilist vajadust. Nendeks on vajadus kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse tajumise järele. Vajadus kompetentsuse järele – inimene soovib näha oma käitumist ümbritsevas keskkonnas kasuliku ning efektiivsena. Suurema kompetentsuse tajuga inimesed tunnevad suuremat mõnu kehalisest tegevusest. Vajadus autonoomsuse järele – inimene tahab teha ise teadlikke otsuseid ja tajuda enda käitumist ja mõtteid kui vabalt valitud. Vajadus seotuse tajumise järele – soov tunnetada sidet ja ühtekuuluvust ümbritsevate inimestega, kuuluda mingisse kindlasse rühma. Antud teooria järgi mõjutavad inimese psühholoogilisi vajadusi erinevad sotsiaalsed faktorid. Nendeks faktoriteks võivad olla võitluslikkust propageeriv ning soodustav elukeskkond, edu või ebaedu kogemine ning tagasiside kõrgema positsiooniga inimeselt või mentorilt jne. Seetõttu on õpilaste motivatsioon mõjutatud just nimetatud psühholoogiliste vajaduste kaudu.

Enesemääratluse teooria kohaselt avaldab kaaslastelt saadud autonoomsuse toetus positiivset mõju sisemisele motivatsioonile ning rahuldab oluliselt õpilase psühholoogilist vajadust kompetentsuse, autonoomia ja seotuse järele (Deci & Ryan, 2000).

1.3 Motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides

Erineva temaatikaga kehalise kasvatuse tunni mõju õpilaste situatiivsele motivatsioonile ja füüsilise aktiivsuse tasemele on uurinud Gao koos kolleegidega (2011). Erinevateks teemadeks tundides olid fitness ehk kardiovaskulaarne treening, tants ning jalgpall. Uuriti ka nelja erineva situatiivse motivatsiooni faktori mõju kehalise aktiivsuse tasemele. Uuringu tulemusena selgus, et võrreldes tantsutunniga oli õpilastel fitnessi ehk kardiovaskulaarse treeningu tunnis oluliselt kõrgem omaksvõetud ehk identifitseeritud motivatsiooniliigi näitaja ning madalam amotivatsiooni näitaja. Samuti olid fitnessi näitajad samad võrdluses jalgpalli tunniga, mis oli autorite jaoks vägagi üllatav. Jalgpallis ja kardiovaskulaarses/fitnessi tunnis oli õpilaste keskmisele kuni kõrgele kehalisele aktiivsusele kulunud aeg oluliselt suurem kui tantsutunnis.

Madilainen (2012) teostatud uuringust selgus, et poisid tajusid kooli kergejõustikutunnis oluliselt suuremat kehalise kasvatuse õpetaja poolset autonoomsuse toetust kui teistes erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides. Tüdrukute puhul selgus, et suhteline motivatsiooni indeks oli neil statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes motivatsiooniga korvpallitunni järgselt. Teistes tunnustes ei esinenud statistiliselt olulist erinevust erineva sisuga tundides. Korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs näitas tunni sisu olulist mõju 7. klassi õpilaste suhtelisele motivatsiooni indeksile ning selgus, et 7. klassi õpilaste suhteline motivatsiooni indeks oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes kergejõustikutunniga, võimlemistunniga ja korvpallitunniga.

Suurem osa õpilaste kehalise kasvatuse motivatsiooni käsitlevaid uuringuid on seni keskendunud rohkem õpilaste psühholoogilisele eelsoodumusele ja vähem motivatsiooniliste protsesside ning tunni sisu vahelistele seostele. Seetõttu ei arvesta need uuringud tunni tegevuse võimalikku motiveerivat efekti ning neid seoseid tuleks uurida (Gao et al 2008).

Kirjanduse ülevaatest selgus, et mida suuremat sotsiaalset toetust ja julgustamist õpilased tunnis tajuvad, seda suurem on klassi ühtsus ja autonoomia ning õpilaste enesekindlus (Cox & Williams, 2008). On leitud, et õpilaste omavahelised suhted klassis mõjutavad nende koolirõõmu ja motivatsiooni isegi rohkem, kui suhted õpetajatega (Sage & Kindermann, 1999). Lisaks selgus, et enesemääratluse teooria kohaselt avaldab kaaslastelt saadud autonoomsuse toetus positiivset mõju sisemisele motivatsioonile ning rahuldab oluliselt õpilase psühholoogilist vajadust kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse järele (Deci & Ryan, 2000). Samuti selgus veel, et on välja töötatud suhteline motivatsiooni indeks, mis aitab mõista, kas inimese tegevustes domineerivad autonoomsed motivatsiooniliigid või

kontrollivad motivatsiooniliigid (Ryan ja Connell, 1989) ning millele Markland ja Tobin (2004) on omalt poolt lisanud amotivatsiooni.

Kuna valdav osa õpilaste kehalise kasvatuse motivatsiooni puudutavaid empiirilisi uuringuid on rohkem keskendunud õpilaste psühholoogilisele eelsoodumusele, mitte nende motivatsiooniliste protsesside ja tunni sisu vahelistele seostele, siis ei arvesta need kuigivõrd tunni tegevuse võimalikku motiveerivat efekti. Tunni sisu ja õpilaste motivatsiooni vahelisi seoseid on soovitanud uurida ka Gao ja teised (2008). Antud töö autoril ei õnnestunud leida ka uuringuid, mis oleks käsitlenud õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise ega ka kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumist õpilaste poolt erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides.

2. UURIMISTÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumist, klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumist ja suhtelist motivatsiooni erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides Rakvere Reaalgümnaasiumi 7. ja 8. klassi õpilastel. Töös püstitati järgmised ülesanded:

1. Selgitada välja, kas erinevused õpilaste autonoomsust toetavate klassikaaslaste käitumise tajumises, klassikaaslaste kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsioonis on seotud kehalise kasvatuse tunni sisuga.
2. Selgitada välja soolised ja vanuselised erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsioonis erineva sisuga kehalise kasvatuse tundides.

3. METOODIKA

3.1 Vaatlusalused ja uuringu korraldus

Uuring koosnes küsimustikest ning neljast mõõtmisest kaks kuud väldanud perioodil, milleks oli november ja detsember 2012. Küsimustikele vastasid Rakvere Reaalgümnaasiumi 7. ja 8. klassi õpilased. Esimesel mõõtmisel vastas küsimustikule 130 õpilast, teisel mõõtmisel 124 õpilast, kolmandal mõõtmisel 115 õpilast ja neljandal mõõtmisel 107 õpilast. Andmeanalüüsi võeti ainult need õpilased, kes osalesid kõigil neljal mõõtmisel ning lõplikuks vaatlusaluste arvuks oli 84 õpilast, kelle keskmine vanus oli 13,6 aastat. Vaatlusalustest 43 olid poisid ja 41 tüdrukud. Seitsmenda klassi õpilasi oli 43 ja kaheksanda klassi õpilasi 41. Vaatlusalustest osales koolivälistel organiseeritud sporditreeningutel 56 õpilast. Vaatluse all olevaid õpilasi õpetas kolm mees- ja kolm naisõpetajat. Kuuest õpetajast kahel oli õpetamiskogemust juba üle 25 aasta. Tunnid viidi läbi poistel ja tüdrukutel eraldi. Küsimustikele vastasid õpilased kõikidel mõõtmistel pärast koolis toimunud kehalise kasvatusetundi. Enne küsimustele vastama asumist viidi õpilased kurssi küsitluse eesmärkide ja tingimustega ning anti neile teada, et nende vastused jäävad konfidentsiaalseteks. Ajalist piirangut küsimustike täitmisel ei olnud määratud.

3.2 Uuringu sisu

Käesolev uuring koosnes neljast mõõtmisest.

Esimesel mõõtmisel paluti õpilastel pärast kehalise kasvatusetundi lõppu vastata küsimustikule ning mõelda samal ajal kehalisele kasvatusetundile üldiselt. Teisel, kolmandal ja neljandal mõõtmisel paluti õpilastel pärast kehalise kasvatusetundi lõppu vastata küsimustikule ning mõelda just äsja lõppenud tunnile. Järgnevas lõigus on lühitutvustus tundide sisu kohta, mille järgselt täideti küsimustikud teisel, kolmandal ja neljandal mõõtmisel.

Teisele mõõtmisele eelnenud kehalise kasvatusetundi oli kergejõustiku teemaline ning koosnes tunni sisese juhatavast osast, kus olid eelsoojendus kiirjooksuks ning erinevad jooksuharjutused/hüplemised. Tunni põhiosa koosnes stardikäsklustega kiirjooksust, kus kasutati erinevaid lähteasendeid ning tunni lõpetavas osas tehti kerge sörkjooks ning

venitusharjutused erinevatele lihasgruppidele. Tunni lõppedes täitsid õpilased küsimustikud, pidades vastamisel silmas ainult antud tunnis toimunud tegevust.

Kolmandale mõõtmisele eelnenud kehalise kasvatuse tund oli võimlemisteemaline ning koosnes tundi sissejuhatavast osast, kus tehti tavaline soojendus, sellele järgnes tunni põhiosa, kus tehti juurdeviivaid harjutusi kätelseisuks, millele järgnes kätelseis ning tunni lõpuosa koosnes lõdvestusest ja erinevate lihasgruppide venitusest. Tunni lõppedes täitsid õpilased küsimustikud, pidades vastamisel silmas ainult antud tunnis toimunud tegevust.

Neljandale mõõtmisele eelnenud kehalise kasvatuse tund oli pallimängu (korvpall) teemaline. Tundi sissejuhatav osa koosnes erinevatest palliharjutustest – söötmine, liikumiselt püüdmised, pörgatamised jne. Tunni põhiosas tehti sammudelt pealeviskeid korvile ning erinevaid viskemänge ja tunni lõpuosa koosnes jälle lõdvestusest ning erinevate lihasgruppide venitusharjutustest. Tunni lõppedes täitsid õpilased küsimustikud, pidades vastamisel silmas ainult antud tunnis toimunud tegevust.

Täpseid juhiseid tundide läbiviimiseks õpetajatele ei antud, kuna taheti, et iga õpetaja saaks tunni läbi viia oma tavapärasel viisil, et säiliks isikupära, kuid tundide sisu oli õpetajate jaoks standardseks tehtud. Sellist lähenemisviisi on soovitanud ka Jaakkola ja teised (2008).

3.3 Küsimustikud

Käesolevas töös kasutatud küsimustikud koosnesid küsimustest, mis hindasid õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumist, klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumist ja suhtelist motivatsiooni kehalises kasvatuses nii erineva sisuga tundides kui kehalises kasvatuses üldiselt. Küsimustele vastasid õpilased 7- palli süsteemis, andes hinnanguid järgnevalt: 1- ei ole üldse nõus... kuni 7- täiesti nõus.

3.3.1. Õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumise hindamine

Et hinnata õpilaste autonoomsuse vajadust toetava klassikaaslase käitumise tajumist, kasutati 6 küsimust Standage jt. (2005) poolt välja töötatud 15-küsimuselise skaalast, mille on eestindanud Viira ja Koka (2012). Töö autor kasutas antud küsimustikust 6 küsimust, mis hindavad autonoomsuse toetust, kuigi küsimustikus on lisaks veel ka küsimused, mille abil on võimalik hinnata õpilaste kompetentsuse ja seotuse vajadust toetava kaasõpilase käitumise tajumist.

Kõik küsimused algasid täpselt ühtmoodi: “Minu sõber/sõbrad klassis... ”. Näiteküsimus: “...tahab, et ma sooritaksin tunnis harjutusi hästi”.

3.3.2. Kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumise hindamine

Et hinnata kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumist, kasutati Jang jt. (2010) poolt välja töötatud 4-küsimuselist skaalat, mille on eestindanud Viira ja Koka (2012).

Kõik küsimused algasid täpselt ühtmoodi: “Minu sõber/sõbrad klassis...”. Näiteküsimus: “...püüab kontrollida kõike mida ma teen”.

3.3.3. Motivatsioon kehalises kasvatuses üldiselt

Et hinnata õpilaste kehalise kasvatuses motivatsiooni üldiselt, kasutati Goudas jt. (1994) poolt välja töötatud 20-küsimuselist skaalat, mille on eesti keelde kohandanud Kaljuvere (2010). See motivatsiooni puudutav küsimustik hindab järgmisi motivatsiooniliike: sisemine motivatsioon, identifitseeritud regulatsioon, introjektsiooniline regulatsioon, väline motivatsioon ja amotivatsioon.

Kõik küsimused algasid täpselt ühtmoodi: “Ma osalen kehalise kasvatuses tunnis kuna...”. Näiteküsimused erinevate motivatsiooniliikide kohta on järgmised: “...tund on põnev” (sisemine motivatsioon), “...minu jaoks on oluline teha hästi tunnis kaasa” (identifitseeritud regulatsioon), “...ma tahan jätta õpetajale mulje, et ma olen hea õpilane” (introjektsiooniline regulatsioon), “...see on see, mida minult eeldatakse, et ma teen” (väline motivatsioon). Kõik amotivatsiooni hindavad küsimused algasid järgnevalt: “Ma osalen kehalise kasvatuses tunnis...” ja näiteküsimus amotivatsiooni kohta on järgmine: “...aga ma tegelikult tunnen, et ma raiskan tunnis oma aega”.

3.3.4 Motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides

Et hinnata õpilaste motivatsiooni kehalise kasvatuses temaatilises tunnis, kasutati Guay jt. (2000) poolt välja töötatud 20-küsimuselist skaalat, mida on varasemalt Eesti kooliõpilastel kasutanud Madilainen (2012). See motivatsiooni puudutav küsimustik hindab järgmisi motivatsiooniliike: sisemine motivatsioon, identifitseeritud regulatsioon, introjektsiooniline regulatsioon, väline motivatsioon ja amotivatsioon.

Kõik küsimused algasid ühtmoodi: “Ma osalesin viimases kehalise kasvatuses tunnis kuna...”. Näiteküsimused: “...see oli meeldiv ja naudingut pakkuv ” (sisemine motivatsioon), “...see oli minu enda heaks ja enda huvides” (identifitseeritud regulatsioon), “...ma tahtsin jätta õpetajale muljet, et ma olen hea õpilane” (introjektsiooniline regulatsioon), “...mul ei olnud muud valikut” (väline motivatsioon).

Kõik amotivatsiooni hindavad küsimused algasid samuti ühtmoodi: “Ma osalesin viimases kehalise kasvatus tunnis...”. Näiteküsimus: “...aga ma ei ole kindel, kas see oli seda väärt”.

Käesolevas magistritöös ei vaadeldud kõiki motivatsiooniliike eraldi, vaid kasutati selle asemel suhtelise motivatsiooni indeksit (SMI). Suhtelise motivatsiooni indeksi (SMI) arvutamiseks vajaliku valemi leiab kirjanduse ülevaate alapeatükist “1.2 Motivatsiooni liigid enesemääratlemise teooria kontseptsiooni põhjal”.

3.4 Andmete statistiline analüüs

Andmete statistiliseks analüüsiks kasutati programmi SPSS 21.0 ning kõikide tunnuste puhul leiti aritmeetiline keskmine ja standardhälve (\pm SD).

Sooliste ja vanuseliste erinevuste selgitamiseks õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumises, kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatus tundides, kasutati sõltumatute gruppide T-testi (Independent samples T-test).

Õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumise, kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumise ja suhtelise motivatsiooni indeksi grupisiseste erinevuste väljaselgitamiseks erineva sisuga kehalise kasvatus tundides teostati korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs (Repeated Measures ANOVA). Õpilased jaotati gruppidesse ja analüüsiti järgnevalt: (1) poisid; (2) tüdrukud; (3) 7. klass; (4) 8. klass. Ilmnunud erinevuse statistilise olulisuse väljatoomiseks grupisiselt erineva temaatikaga tundide vahel kasutati paaride T-testi (Paired Samples T-test). Statistilise olulisuse nivoo oli $p < 0,05$. Paaride T-testi kasutades grupisisel statistilise olulisuse selgitamisel oli tegemist mitmese võrdlemisega ning vältimaks, et võrdluste peale kokku ei ületaks eksimine 5%-list tõenäosust, võeti kasutusele Bonferroni paranduse meetod. Olulisuse nivooks paaride T-testide tulemuste tõlgendamisel võeti $\alpha = \alpha / k = 0,05/6 \sim 0,0083$, kus α on aluseks võetud olulisuse nivoo ja k on üksikvõrdlus. Iga võrdlus, mis paaride T-testi puhul saavutas eelpool nimetatud tõenäosuse, loeti oluliseks nivool $p < 0,05$.

4. TÖÖ TULEMUSED

4.1 Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis poistel

Et selgitada välja erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, kaaslase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatus tundides poistel, teostati korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs, mis näitas tunni sisu olulist mõju kaaslase kontrolliva käitumise tajumisele ($F_{3, 117} = 3,48$, $p < 0,05$) ja suhtelisele motivatsiooni indeksile ($F_{3, 117} = 8,77$, $p < 0,001$). Kuna korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs näitas poiste puhul tunni sisu olulist mõju klassikaaslase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis, siis selleks, et selgitada välja, milliste tundide vahel on statistiliselt oluline erinevus, teostati paaride T-test. Selgus, et poisid tajusid kontrollivat käitumist statistiliselt oluliselt kõrgemalt kergejõustikutunnis, võrreldes kehalise kasvatus üldiselt. Samuti selgus, et poiste suhteline motivatsiooni indeks oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes kergejõustiku, võimlemise ja pallimängu tundidega. (vt Tabel 1).

Tabel 1. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis poistel

	Üldine		Kergejõustik		Võimlemine		Pallimäng	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kaas.Aut	4,42	1,01	4,51	1,39	4,69	1,34	4,38	1,46
Kaas.Kont.	2,18 ^a	1,17	2,92 ^b	1,56	2,68 ^{ab}	1,24	2,78 ^{ab}	1,36
SMI	11,11 ^a	6,97	4,98 ^b	9,60	5,29 ^b	9,23	6,45 ^b	8,69

M - Keskmine; SD - Standardhälve; Kaas.Aut. - õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumine; Kaas.Kont. - kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumine; SMI - Suhteline motivatsiooni indeks.

Sama tähega keskväärtused ei erine statistiliselt oluliselt teineteisest nivool $p < 0,05$.

4.2. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis tüdrukutel

Et selgitada välja erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, kaaslase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatus tundides tüdrukutel, teostati korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs, mis näitas tunni sisu olulist mõju vaid õpilaste autonoomust toetava

klassikaaslase käitumise tajumisele ($F_{3, 147} = 10,27, p < 0,001$). Kuna korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs näitas tunni sisu olulist mõju tüdrukute autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumisele, siis selleks, et selgitada välja, milliste tundide vahel on statistiliselt oluline erinevus, teostati paaride T-test. Selgus, et tüdrukute autonoomsust toetava klassikaaslaste käitumise tajumine oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes kergejõustiku-, võimlemise ja pallimängutunniga (vt Tabel 2).

Tabel 2. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis tüdrukutel

	Üldine		Kergejõustik		Võimlemine		Pallimäng	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kaas.Aut.	4,90 ^a	1,00	4,25 ^b	1,22	4,26 ^b	1,33	4,11 ^b	1,12
Kaas.Kont	1,90	0,87	1,93	0,93	1,84	0,82	1,88	1,01
SMI	0,03	9,94	2,34	10,11	1,85	11,41	0,89	11,17

M - Keskmine; SD - Standardhälve; Kaas.Aut. - õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumine;

Kaas.Kont. - kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumine; SMI - Suhteline motivatsiooni indeks.

Sama tähega keskväärtused ei erine statistiliselt oluliselt teineteisest nivool $p < 0,05$.

4.3. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis 7. klassi õpilastel

Et selgitada välja erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, kaaslase kontrolliva käitumise tajumises, õpilaste ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides 7. klassi õpilastel, teostati korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs, mis näitas tunni sisu olulist mõju suhtelisele motivatsiooni indeksile ($F_{3, 132} = 4,08, p < 0,05$). Kuna korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs näitas tunni sisu olulist mõju 7. klassi õpilaste suhtelise motivatsiooni indeksile, siis selleks, et selgitada välja, milliste tundide vahel on statistiliselt oluline erinevus, teostati paaride T-test. Selgus, et 7. klassi õpilaste suhteline motivatsiooni indeks oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes kergejõustikutunniga. Teistes tunnustes statistiliselt olulist erinevust erineva sisuga tundides ei esinenud (vt. Tabel 3).

Tabel 3. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis 7. klassi õpilastel

	Üldine		Kergejõustik		Võimlemine		Pallimäng	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kaas.Aut	4,66	1,01	4,46	1,19	4,40	1,32	4,25	1,16
Kaas.Kont	2,02	0,90	2,23	1,18	2,11	0,99	2,22	1,28
SMI	1,94 ^a	10,26	-2,52 ^b	10,50	- 1,20 ^{ab}	10,71	0,78 ^{ab}	11,48

M - Keskmine; SD - Standardhälve; Kaas.Aut. - õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumine;

Kaas.Kont. - kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumine; SMI - Suhteline motivatsiooni indeks.

Sama tähega keskväärtused ei erine statistiliselt oluliselt teineteisest nivool $p < 0,05$.

4.4. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis 8. klassi õpilastel

Et selgitada välja erinevused õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, kaaslase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatus tundides 8. klassi õpilastel, teostati korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs, mis näitas tunni sisu olulist mõju suhtelisele motivatsiooni indeksile ($F_{3, 132} = 6,89$, $p < 0,001$) ning ka piiripealselt õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumisele ($F_{3, 132} = 3,62$, $p < 0,05$). Kuna korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüs näitas tunni sisu olulist mõju 8. klassi õpilaste suhtelise motivatsiooni indeksile, siis selleks, et selgitada välja, milliste tundide vahel on statistiliselt oluline erinevus, teostati paaride T-test. (vt Tabel 4). Selgus, et 8. klassi õpilaste suhteline motivatsiooni indeks oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatuses üldiselt, võrreldes kergejõustiku-, võimlemise ja korvpallitunniga. Ehkki korduvate mõõtmiste dispersioonanalüüsi tulemus näitas piiripealselt staatiliselt olulist tunni sisu mõju õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumisele, siis paaride t-testi tulemus ei ületanud seatud statistilise olulisuse nivood $p < 0,0083$.

Tabel 4. Erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis 8. klassi õpilastel

	Üldine		Kergejõustik		Võimlemine		Pallimäng	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kaas.Aut	4,72	1,05	4,27	1,41	4,50	1,38	4,21	1,40
Kaas.Kont.	2,02	1,14	2,50	1,48	2,32	1,22	2,34	1,25
SMI	7,96 ^a	9,56	4,36 ^b	9,38	3,84 ^b	10,89	3,84 ^b	9,80

M - Keskmise; SD - Standardhälve; Kaas.Aut. - õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumine;

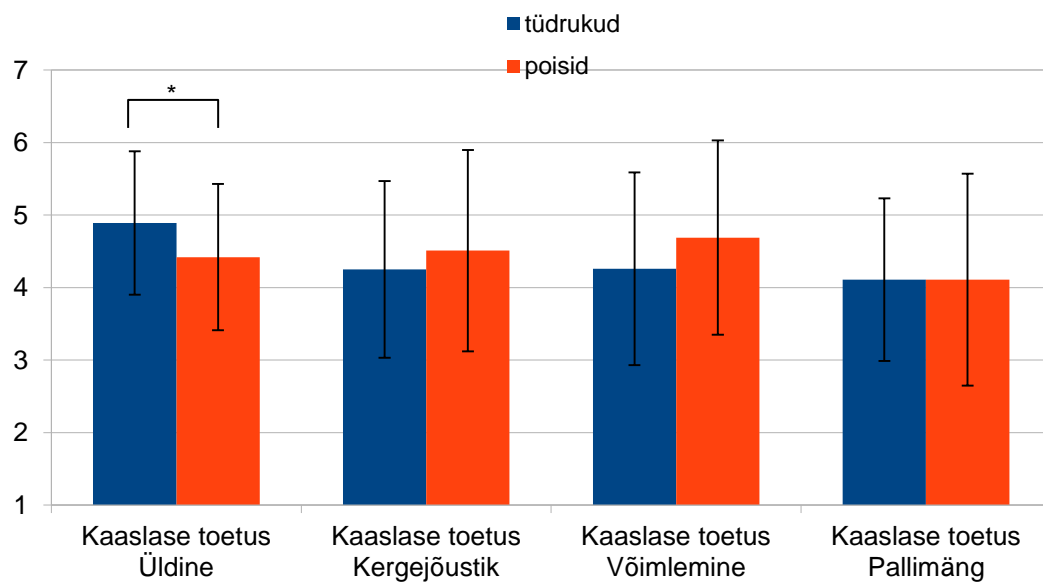
Kaas.Kont. - kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumine; SMI - Suhteline motivatsiooni indeks.

Sama tähega keskvaartused ei erine statistiliselt oluliselt teineteisest nivool $p < 0,05$.

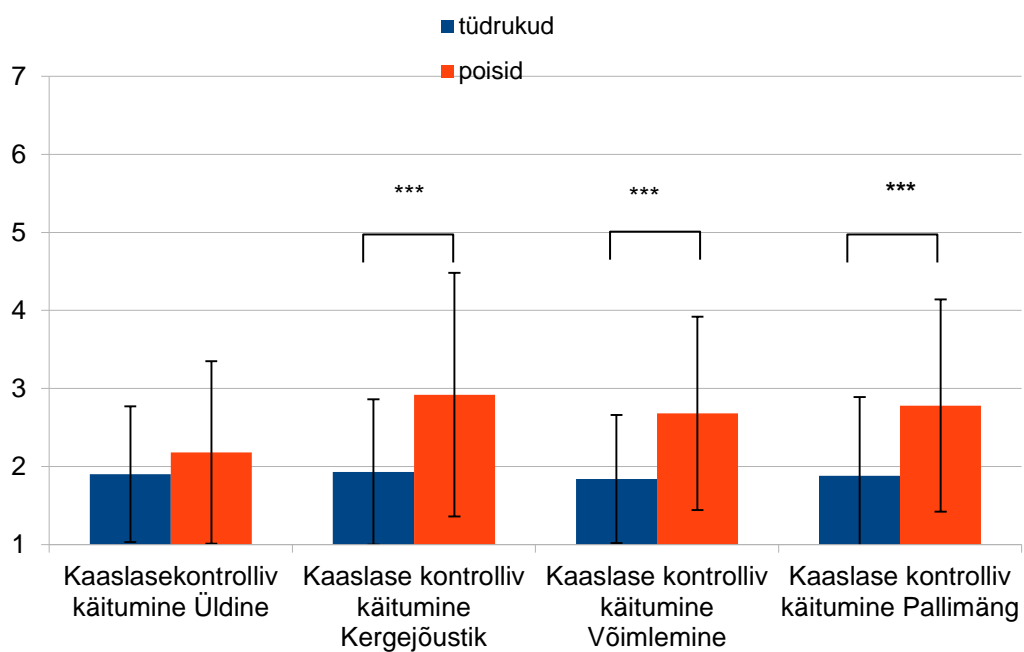
4.5. Soolised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis

Et selgitada välja soolised erinevused õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumises, kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides, teostati sõltumatute gruppide T-test. Joonistel 1, 2 ja 3 on välja toodud poiste ja tüdrukute keskmised väärtused nimetatud tunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides.

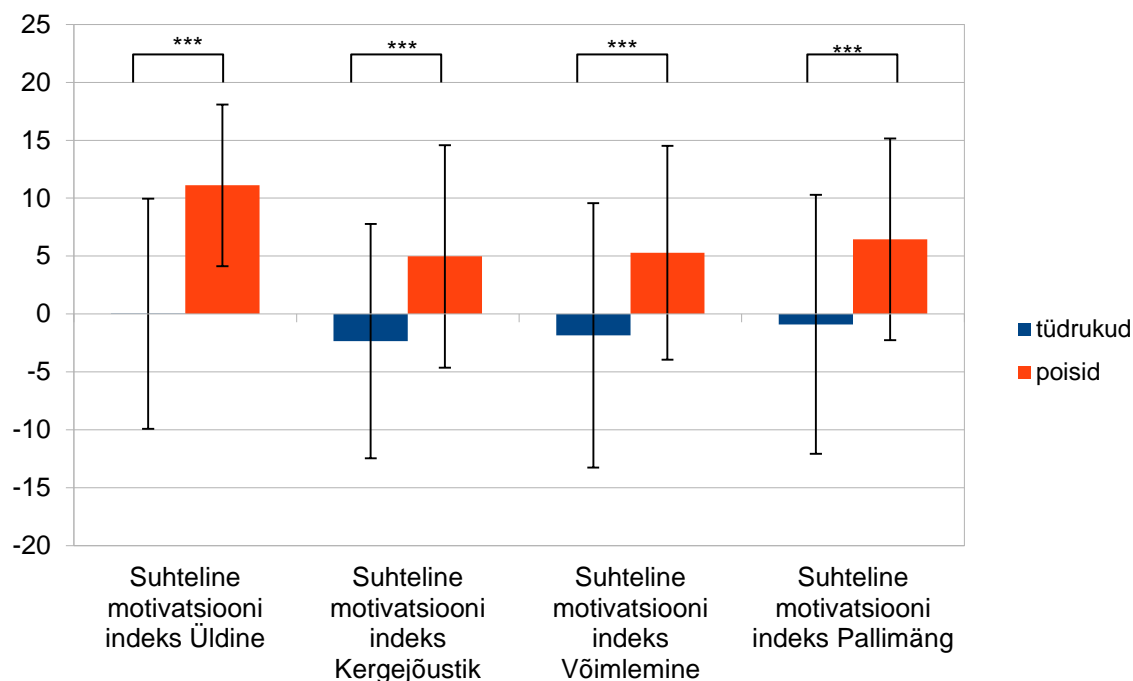
Tulemustest selgus, et tüdrukud, võrreldes poistega, tajusid statistiliselt oluliselt kõrgemalt kehalise kasvatuses tundides üldiselt kaasõpilaste poolset autonoomsust toetavat käitumist (Joonis 1). Selgus, et poisid, võrreldes tüdrukutega, tajusid statistiliselt oluliselt kõrgemalt nii kergejõustikutunnis kui ka võimlemise- ja korvpallitunnis kaaslaste poolset kontrollivat käitumist (Joonis 2). Suhtelise motivatsiooni indeksi puhul oli samuti poiste näitaja võrreldes tüdrukutega kõrgem kõigis erineva sisuga tundides kui ka kehalises kasvatuses üldiselt, samuti esines statistiliselt oluline erinevus nii üldiselt kui ka kergejõustiku-, võimlemise- ja korvpallitunnis (Joonis 3).



Joonis 1. Soolised erinevused õpilaste autonoomsust toetava kaaslase käitumise tajumises erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis. * $p < 0,05$.



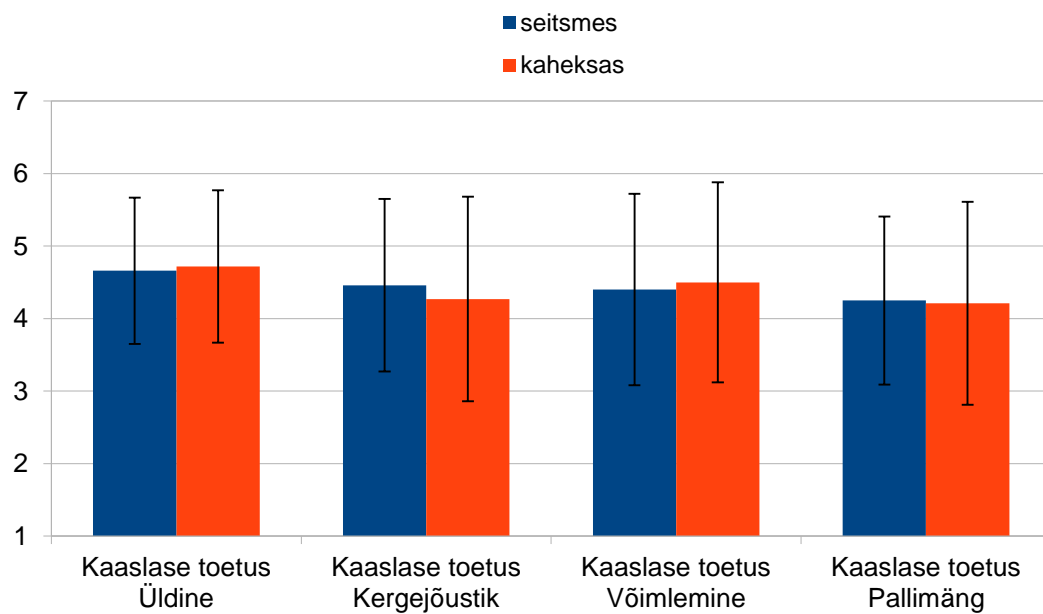
Joonis 2. Soolised erinevused õpilaste kontrolliva käitumise tajumises erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis. *** $p < 0,001$.



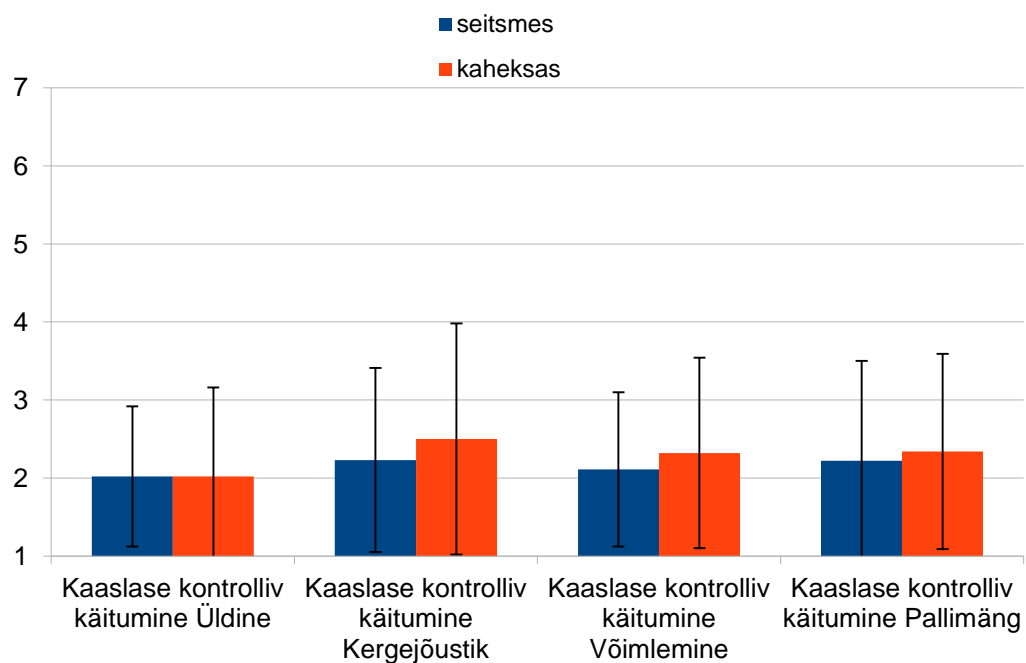
Joonis 3. Soolised erinevused suhtelise motivatsiooni indeksi puhul erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis. *** $p < 0,001$.

4.6 Vanuselised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis

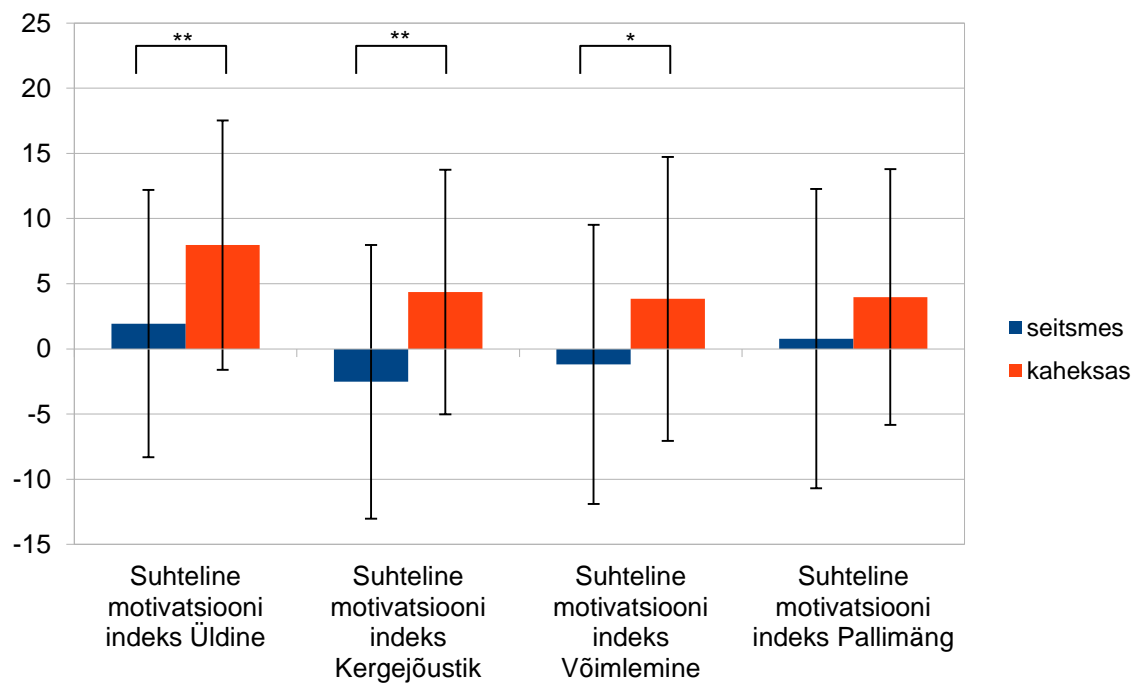
Et selgitada välja vanuselised erinevused õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumises, kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumises ja suhtelises motivatsiooni indeksis erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides, teostati sõltumatute gruppide T-test. Joonistel 4, 5 ja 6 on välja toodud 7. ja 8. klasside õpilaste keskmised väärtused nimetatud tunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides. Tulemustest selgus, et kaasõpilaste poolse autonoomsust toetavas käitumises ja kaaslaste kontrollivas käitumises ei esinenud mitte ühtegi statistiliselt olulist erinevust. Suhteline motivatsiooni indeks aga oli 8. klassi õpilastel statistiliselt oluliselt kõrgem, võrreldes 7. klassi õpilastega kehalises kasvatuses üldiselt, kui ka kergejõustiku ja võimlemistunnis. Pallimängutunnis statistiliselt olulist erinevust ei esinenud.



Joonis 4. Vanuselised erinevused õpilaste autonoomsust toetava kaaslase käitumise tajumises erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis.



Joonis 5. Vanuselised erinevused õpilaste kontrolliva käitumise tajumises erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis.



Joonis 6. Vanuselised erinevused suhtelise motivatsiooni indeksi puhul erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

5. TÖÖ TULEMUSTE ARUTELU

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kui palju kehalise kasvatus tundide erinev temaatiline sisu on seotud erinevustega õpilaste autonoomsust toetava kaasõpilase käitumise tajumise, kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumise ja suhtelises motivatsiooni indeksiga. Samuti selgitati nimetatud näitajates välja soolised ja vanuselised erinevused erineva sisuga kehalise kasvatus tundides.

5.1 Kehalise kasvatus tunni temaatika seos erinevustega uuringutunnustes

Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et poisid tajusid klassikaaslaste kontrollivat käitumist statistiliselt oluliselt kõrgemalt kergejõustikutunnis, võrreldes kehalise kasvatus üldiselt. Samuti selgus, et poiste suhteline motivatsiooni indeks oli statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatus üldiselt, võrreldes kergejõustiku, võimlemise ja pallimängu tundidega. Kaasõpilaste poolse toetuse tajumisele statistiliselt olulist tunni temaatika mõju ei ilmnunud. Siinkohal võib spekuloida, et kui kergejõustiku tunni puhul tajusid poisid kaaslaste kontrollivat käitumist statistiliselt oluliselt kõrgemalt, siis on see seotud sellega, et kergejõustikus on kõik tulemused mõõdetavad. Seeõttu on tulemustest ka kohe näha, kes on parem, kes halvem ning tajutakse omavahelist konkurentsi tugevamalt võrreldes võimlemise ja pallimängudega, kus piirid on ähmasemad ning tulemust otseselt mõõta ei saa. Tüdrukute puhul oli autonoomsust toetava klassikaaslaste käitumise tajumine statistiliselt oluliselt kõrgem kehalises kasvatus üldiselt, võrreldes kergejõustikutunniga, võimlemistunniga ja pallimängutunniga. Kuna küsitlusest selgus, et 70% tüdrukutest käis väljaspool kooli erinevatel treeningutel, siis on see kooskõlas Barkoukise ja teiste (2010) uuringuga, milles leiti, et kehalises kasvatuses saadaval kompetentsuse ja autonoomsuse vajaduste rahuldatusel on positiivne seos vabal ajal tehtava füüsilise tegevuse või treeninguga.

Uuringu tulemustest selgus veel, et 7. klassi õpilaste suhteline motivatsiooni indeks oli kõrgem kehalises kasvatus üldiselt võrreldes kergejõustikutunniga. Teiste tunnuste puhul statistiliselt olulist erinevust välja ei tulnud. Võimalik, et 7. klassi õpilastele ei meeldinud uurimuse jaoks valitud temaatiliste tundide sisu (kergejõustiku puhul kiirjooks ja stardiasendid; võimlemise puhul kätelseis; pallimängude puhul korvpalli pealevise) ning seetõttu oli nende suhteline motivatsiooni indeks ka mõnevõrra madalam. Kuna kehaline kasvatus sisaldab ka palju teisi spordialasid peale uuritavate (näiteks ujumine, orienteerumine, suusatamine jne), siis on reaalne, et motivatsioon kehalise kasvatus suhtes üldiselt võib 7.

klassi õpilastel olla kõrgem. Sarnased tulemused ilmnesid ka 8. klassi õpilaste puhul, kelle puhul suhteline motivatsiooni indeks kehalise kasvatuses tundide suhtes üldiselt oli kõrgem võrreldes kergejõustiku, võimlemise ja pallimängu tunniga ning teistes tunnustes statistiliselt olulist erinevust ei ilmnunud.

Samuti näitasid tulemused, et tüdrukute suhtelise motivatsiooni indeksi puhul ei esinenud statistiliselt olulist erinevust erinevate teemadega tundide puhul, mis on mõnevõrra üllatav, kuna mitmed eelnevad uuringud (Gao et al 2011, Madilainen, 2012) on näidanud, et just pallimängudes on tüdrukute suhteline motivatsiooni indeks kõige madalam. Ehk on see seletatav sellega, et Rakvere Reaalgümnaasiumis on korvpall paljude tüdrukute hulgas küllaltki populaarne ja paljud käivad korvpallitrennis.

5.2 Soolised erinevused uuringutunnustes erineva temaatikaga kehalise kasvatuses tundides

Sooliste erinevuste võrdlusest ilmnes, et tüdrukud tajusid kehalises kasvatuses üldiselt poistest oluliselt kõrgemat kaasõpilaste poolset autonoomsust toetavat käitumist. See ühtib ka Viira ja Koka (2012) uurimuse tulemustega, millest selgus, et just tüdrukutele ongi poistest olulisem kaaslaste poolt saadava toetuse tajumine ning poisid eelistavad kehalise kasvatuses puhul pigem just õpetaja poolt saadavat toetust, mida käesolevas töös ei uuritud. Poisid vastupidiselt tüdrukutele tajusid võrreldes tüdrukutega statistiliselt oluliselt kõrgemalt nii kehalise kasvatuses tundides üldiselt kui ka kergejõustiku-, võimlemise- ja korvpallitunnis kaaslaste poolset kontrollivat käitumist. Tõenäoliselt võib põhjus olla selles, et poiste vahel on spordis oluliselt suurem ja tulusem konkurents, seega ei tajuta niivõrd kaaslaste poolset toetust, vaid pigem just kontrollivat käitumist, kuna kõik tahavad olla parimad.

Suhteline motivatsiooni indeks oli poiste puhul statistiliselt oluliselt kõrgem võrreldes tüdrukutega nii kõigis erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides kui ka kehalises kasvatuses üldiselt. Sellist tulemust toetavad mingil määral ka varasemad uurimused (Koka, 2002; Mitchell 1996) mis näitavad, et poistel on loomumane motivatsioon kehalises kasvatuses tunduvalt kõrgem kui tüdrukutel. Väga positiivseks ja oluline on siinkohal asjaolu, et poiste suhtelise motivatsiooni indeksi keskväärtus oli kõigi mainitud uuringutunnuste puhul positiivse märgiga, mis tähendab seda, et neil domineerivad kehalise kasvatuses tundides osalemisel rohkem siiski sisemised motiivid. Smoll ja Schutz (1980) on osutanud sellele, et poistel on väga positiivne suhtumine kõigisse tegevustesse, mis pakuvad väljakutseid ja riske. Seetõttu võib ka oletada, et poistel on sisemine motivatsioon kehalises kasvatuses suurem,

kuna nad naudidavad võistlusmomenti. Tüdrukud seevastu naudidavad rohkem esteetilisi tegevusi, mida kehalises kasvatuses on siiski pigem vähemuses. Seetõttu ei ole üllatav, et tulemus, et tüdrukute puhul oli positiivse märgiga vaid suhteline motivatsiooni indeks kehalises kasvatuses üldiselt ning pallimängus. Need tulemused on kooskõlas ka Gao ja teiste (2011) uuringuga, kus poiste sisemise motivatsiooni tase oli statistiliselt oluliselt kõrgem võrreldes tüdrukutega nii jalgpalli-, kardiovaskulaarse kui ka tantsuteemalises kehalise kasvatuses tunnis. Saadud tulemusi suhtelise motivatsiooni indeksi kohta võib kõrvutada ka Madilaineni (2012) tulemustega, kes leidis samuti, et poiste suhteline motivatsiooni indeks oli tüdrukutest kõrgem nii kehalises kasvatuses üldiselt kui ka kõigis temaatilistes tundides. Väike erinevus ilmnes vaid selles, et kui käesolevas magistritöös olid poiste ja tüdrukute vahelised erinevused kõigis tundides ja ka kehalises kasvatuses üldiselt statistiliselt olulised, siis Madilainenil esines statistiliselt oluline sooline erinevus vaid kergejõustiku ja pallimängu tundides.

5.3 Vanuselised erinevused uuringutunnustes erineva sisuga kehalise kasvatuses tunnis

Tulemustest selgus, et seitsmenda ja kaheksanda klassi õpilaste vahel ei ilmnunud statistiliselt olulist erinevust klassikaaslaste poolse autonoomsust toetava käitumise tajumisel ega ka kaaslaste poolse kontrolliva käitumise tajumisel. Madilainen (2012) jõudis oma uuringu tulemustes järelduseni, et kaheksanda klassi õpilased tajusid autonoomsuse toetust ja kontrollivat käitumist tugevamalt kui seitsmendikud, kuid tema uuringus oli tegemist kehalise kasvatuses õpetaja poolt tuleneva käitumise tajumisega, seega päris otseselt neid tulemusi võrrelda ei saa. Statistiliselt oluline vanuseline erinevus ilmnes käesoleva töö puhul vaid suhtelises motivatsiooni indeksis, kuna see oli kaheksanda klassi õpilastel, võrreldes seitsmenda klassiga, statistiliselt oluliselt kõrgem võimlemise ja kergejõustiku tunnis. Võib oletada, et kuna kaheksanda klassi õpilased on vanemad, siis on nad mainitud aladel osavamad kui seitsmenda klassi õpilased ja seetõttu ka rohkem motiveeritud. Kaheksandike hulgas oli ka oluliselt rohkem neid õpilasi, kes osalesid väljaspool kooli erinevatel sporditreeningutel. Seega võib mainitud tulemusi mõnevõrra tõlgendada Viira ja Koka (2012) uuringu tulemuste abil, kuna sealt selgus, et neil õpilased, kes osalesid koolivälistel treeningutel, olid kooli kehalises kasvatuses kõik psühholoogilised vajadused oluliselt rohkem rahuldatud ning seetõttu olid nad ka rohkem motiveeritud võrreldes nende õpilastega, kes ei osalenud ühelgi treeningul. Antud töö tulemused ei ole päris kooskõlas Biddle'i (1995) tulemustega, kes leidis, et vanuse kasvades motivatsioon kehalise kasvatuses tundides osaleda väheneb. Seega võib saadud tulemusi pidada igati positiivseteks. Madilainen (2012) leidis

siiski, et erinevus motivatsioonis oli pigem 7. klassi kasuks, kuid statistiliselt oluline see ei olnud.

6. JÄRELDUSED

Analüüsid es käesolevas uurimistöös saadud tulemusi võib järeldada järgmist:

1. Ilmnenud erinevused Rakvere Reaalgümnaasiumi õpilaste autonoomsust toetava klassikaaslase käitumise tajumises, suhtelises motivatsioonis ning kaasõpilase kontrolliva käitumise tajumises on seotud kehalise kasvatuses tunni sisuga.
2. Rakvere Reaalgümnaasiumi tüdrukud tajuvad kehalises kasvatuses võrreldes poistega oluliselt suuremat klassikaaslaste poolset autonoomsust toetavat käitumist. Poised aga tajuvad sõltumata tunni sisust klassikaaslaste poolset kontrollivat käitumist statistiliselt oluliselt kõrgemalt, võrreldes tüdrukutega.
3. Rakvere Reaalgümnaasiumi poistel on sõltumata tunni sisust oluliselt kõrgem kehalise kasvatuses motivatsioon võrreldes tüdrukutega.
4. Rakvere Reaalgümnaasiumi 8. klassi õpilaste kehalise kasvatuses motivatsioon on sõltumata tunni sisust oluliselt kõrgem, võrreldes 7. klassi õpilastega.

7. KASUTATUD KIRJANDUS

Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., Torbatzoudis, H. 2010. Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-670.

Biddle, S. J. H. 1995. Exercise motivation across the lifespan. *European perspectives on exercise and sport psychology*, 3-25. Champaign, IL: Human Kinetics.

Cox, A. E., Duncheon, N., McDavid, L. 2009. Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.

Cox, A. E., Smith, A. L., Williams, L. 2008. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43 (5), 506-513.

Cox, A. E., Ullrich-French, S. 2010. The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 11, 337-344.

Cox, A. E., Williams, L. 2008. The roles of perceived teacher support, motivational climate and psychological need satisfaction in students physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.

Deci, E. L., Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality, on motivation. *Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.

Deci, E. L., Ryan, R. M. 2000. The „What” and „Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-269.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Caspi, A. 2005. Low self-esteem is related to aggression antisocial behavior and delinquency. *Psychological Scientist* 16, 328-335.

Fox, K. R. 1992. Physical education and the development of children's self-esteem. *New directions in Physical Education Vol. II*. Champaign, IL: Human Kinetics, 33-54.

Gao, Z., Lee, A. M., Harrison, L. Jr. 2008. Understanding students motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60, 236-254.

Gao, Z., Hannon, C. J., Newton, M., Huang, C. 2011. Effects of curricular activity on students situational motivation and physical activity levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 3, 536-544.

Goudas, M., Biddle, S. J. H., Fox, K.R. 1994. Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

Goudas, M., Dermizaki, I., Bagiatas, K. 2001. Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.

Guay, F., Vallerand, J. R., Blanchard, C. 2000. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. 2007. The trans-contextual model of motivation. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 53-70. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., et al. 2009. Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24, 689-711.

Hein, V. 1999. Kehalise kasvatus õpetamisest. Tartu ülikool.

Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T. 2008. The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review*, 14, 1, 13-31.

Jang, H., Reeve, J., Deci, E.L. 2010. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

Kaljuvere, K. 2010. Kaasõpilaste poolne psühholoogilisi vajadusi toetav käitumine ja motivatsioon kehalises kasvatuses Haapsalu Gümnaasiumi, Haapsalu Wiedemanni Gümnaasiumi ning Palivere Põhikooli 7. ja 8. klassi õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool

Koka, A. 2002. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in middle school physical education. Master thesis. University of Tartu.

Koka, A. 2013. The effect of teacher and peers need support on students motivation in physical education and its relationship to leisure time physical activity. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 19, 48-62.

Koka, A. (2014). The relative roles of teachers and peers on students' motivation in physical education and its relationship to self-esteem and health-related quality of life. *International Journal of Sport Psychology*, 45(3), 187-213.

Koka, A. and Hagger, M. S. 2010. Perceived teaching behaviours and self-determined motivation in physical education: A test of self-determined theory. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 81, 74-86.

Madilainen, A. 2012. Õpetaja käitumise tajumine ja motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuses Rakvere Gümnaasiumi 7. ja 8. klassi õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Markland, D., Tobin, V. 2004. A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.

- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Orth, U., Robins, R. W., Roberts, B. W. 2008. Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 95 (3), 695-708.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. 1996. *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 3-33. Rochester, NY: The University of Rochester.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-19.
- Sage, G. 1977. *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd eds.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sage, N. A., Kindermann, T. A. 1999. Peer networks, behavior contingencies and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly* 454 (1), 143-171.
- Smoll, F. L., Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.

Standage, M., Duda, J. L., Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.

Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., Treasure, G. C. 2012. Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 37-60.

Ullrich-French, S., Smith, A.L. 2006. Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 193-214.

Ullrich-French, S., Smith, A.L. 2009. Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 87-95.

Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 271-360.

Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise*, 263–319. Champaign, IL : Human Kinetics.

Viira, R., Koka, A. 2012. Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction and motivation in physical education. *Kinesiology* 44 (2012) 2: 199-208.

Ward, D., Saunders, R., Pate, R. 2007. Physical activity interventions in children and adolescents, 263–319. IL : Human Kinetics.

Mina Mikk Joorits

(sünnikuupäev: 12.02.1981)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

” Klassikaaslaste käitumise tajumine ja motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatus tundides Rakvere Reaalgümnaasiumis 7. ja 8. klassi õpilastel”,

mille juhendaja on Andre Koka,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 12.05.2016